ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆ

ಆರ್. ಅಮೃತವಲ್ಲಿ

> .....ನಾನು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು..... ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ಇರುವ ದ್ವಿಭಾಷಾ ಸಮುದಾಯಗಳ ಸಹಜ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯವನ್ನು ಬಳಸಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾನೆ. (Sridhar(ಶ್ರೀಧರ್), 1994)

ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಕೆಲವು ವಿಚಾರಗಳು

ಪೀಠಿಕೆ

ಲೋಕದಲ್ಲಿ ಮನುಷ್ಯರು, ಸ್ವಲ್ಪ ಅವಕಾಶ ಸಿಕ್ಕಿದರೂ ಸಾಕು, ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ನೆರವೇರಿಸುವ ಕೆಲವು ಸಂಗತಿಗಳುಂಟು. ನಡೆದಾಡುವಿಕೆ ಮತ್ತು ನುಡಿಯುವಿಕೆಗಳು ಅಂತಹ ಕೌಶಲ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಉದಾಹರಣೆಗಳಾಗಿವೆ. ಶಿಶುಗಳು ಹುಟ್ಟುತ್ತಲೇ ನಡೆದಾಡುವುದಿಲ್ಲ, ಮಾತನಾಡತೊಡಗುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಮೂರನೆಯ ವರ್ಷದ ಸುಮಾರಿನಲ್ಲಿ ಅವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಎರಡನ್ನೂ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಮನುಷ್ಯನ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಇವೆರಡೂ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಸಹಜವಾಗಿ ಸಂಭವಿಸುವಂಥದಾಗಿದೆ; ಇವೆರಡನ್ನೂ ಯಾರೂ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ "ಕಲಿಸುವುದೂ ಇಲ್ಲ", ಅಥವಾ "ಕಲಿಯುವುದಿಲ್ಲ". ಅದೇ ರೀತಿ ಮಾನವ ಶಿಶು ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು *'ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಹೊಂದುತ್ತದೆ'* ಎನ್ನುತ್ತೇವೆಯೇ ವಿನಾ ಭಾಷೆಯನ್ನು *'ಕಲಿಯುತ್ತದೆ'* ಎನ್ನುವುದಿಲ್ಲ.

ಶೈಶವಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಭಾಷೆಯನ್ನು "ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆ" ಎನ್ನುತ್ತೇವೆ, ಮತ್ತು ಎರಡು ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವಿರುವ ಶಿಶುಗಳು "ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ದ್ವಿಭಾಷಿ"ಗಳಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತವೆ. ಶೈಶವಾವಸ್ಥೆಯ ತರುವಾಯ (ಅಂದರೆ ಸುಮಾರು ೩ನೇ ವರ್ಷದ ನಂತರ) ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆ "ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆ" ಯಾಗುತ್ತದೆ. ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆ ಎಂದರೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡಿದಲ್ಲಿ, ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿ ಬೆಳೆಯುವ "ಎರಡನೆಯ" ಭಾಷೆ ಅಥವಾ ಭಾಷೆಗಳಾಗಿವೆ. ಅಂದರೆ, ಕಲಿಯಲಿರುವ ಭಾಷೆಗೆ(ಗಳಿಗೆ) ಸಾಕಷ್ಟು "ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳುವ" ಅಥವಾ ಸಾಕಷ್ಟು ಭಾಷಾ ಸಂಬಂಧಿ "ದತ್ತಮಾಹಿತಿ" ಗೆ ಅವಕಾಶ.

ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆ (SLA(ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎ)) ಕ್ಷೇತ್ರದ ಮೂಲವನ್ನು ಎಸ್. ಪಿಟ್ ಕೋರ್ಡರ್ (S. Pit Corder) (1967) ಅವರ "ಕಲಿಯುವವರ ದೋಷಗಳ ಮಹತ್ವ" ಎಂಬ ಹೆಸರಿನ ಚಿಕ್ಕ (8 ಪುಟಗಳು) ಆದರೆ ಆಧಾರಭೂತವಾದ ಪ್ರಬಂಧವೊಂದರಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ನೋಮ್ ಚಾಮ್ಸ್ಕಿ ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ರೂಢಿಯಾಗಿ ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನಾಗಿ ನೋಡಿದ ವರ್ತನಾವಾದಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಬಗ್ಗೆ ಅಪನಂಬಿಕೆ ಹುಟ್ಟಿಸಿದ ಕಾರಣ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು " *'ಬೋಧನಾ'* ಕೇಂದ್ರಿತ" ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ

ಅದನ್ನು *"'ಕಲಿಯುವ'* ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಅಧ್ಯಯನ*"* ವೆಂದು ನೋಡಿದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಬದಲಾದದನ್ನು ಕೋರ್ಡರ್ ಗಮನಿಸಿದರು. ಇದು ಹಂಬೋಲ್ಟಿಯನ್ ನಿಲುವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುತ್ತದೆ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ "ನಮಗೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಅದು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ತನ್ನದೇ ಆದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿ ವಿಕಾಸ ಹೊಂದಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನಷ್ಟೇ ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಡಬಲ್ಲೆವು". ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ದೊರೆತ ಪ್ರೇರಣೆಯು "ಮಾತೃಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆ ಮತ್ತು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ನಡುವೆ ಏನಾದರೂ ಸಮಾನಾಂತರ ಸಂಬಂಧ ಉಂಟೇ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗಿದೆ," ಎಂದು ಕೋರ್ಡರ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ,

ಕಲಿಯುವವರು ಮಾಡುವ ತಪ್ಪುಗಳು, ಮಕ್ಕಳು ಮಾಡುವ ತಪ್ಪುಗಳಂತೆ, ಒಂದು ಭಾಷಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ರಚನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಒಂದು ದ್ವಾರವನ್ನು ತೆರೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಕೋರ್ಡರ್ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿದೆ. "ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ತಪ್ಪುಗಳು" ಕಲಿಯುವವರ "ಆವರೆಗಿನ ಭಾಷಾಜ್ಞಾನವನ್ನು, ಅಂದರೆ ಅವನ *'ಪರಿವರ್ತನೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು'* ಮರುರಚಿಸಲು ನಮಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

> ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಹಂತದಿಂದಲೇ ತನ್ನ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಒಂದು ಮಗು, ವಯಸ್ಕರ ಪ್ರಕಾರ ಯಾವುದು ಸರಿಯೋ ಅಥವಾ ಅಸಮಂಜಸವಲ್ಲವೋ ಅದರಂತೆಯೇ ಪದ ಉಚ್ಚಾರಣೆಗಳು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಯಾರೂ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು ಆ ಮಗುವಿನ 'ತಪ್ಪಾದ' ಉಚ್ಚಾರಣೆಗಳನ್ನು ಮಗು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿದೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷಿ ಎಂಬುದಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸುತ್ತೇವೆ..... ಮಗುವಿನ ಭಾಷಾ ಜ್ಞಾನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಯಾವುದೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅದರ ಭಾಷಾ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವವರಿಗೆ ಆ 'ತಪ್ಪುಗಳೇ' ಮುಖ್ಯವಾದ ಪುರಾವೆಗಳಾಗುತ್ತವೆ. (Corder(ಕೋರ್ಡರ್), 1967, ಪುಟ 165)

ಕಲಿಯುವವರು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ನೀಡುವ ಮನೋ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಸಮೃದ್ಧಿ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ತೋರಿಸಲು ಈ ಪ್ರಬಂಧದ "ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಾಕರಣದಲ್ಲಿ ವಿಭಕ್ತಿಯ ಅಸಂಗತತೆ" ಎಂಬ ಭಾಗದಲ್ಲಿ, ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಅದರ ಮೇಲಿನ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದ ಮಾದರಿಗೆ ಕೋರ್ಡರ್ ಅವರ ವಿಧಾನವನ್ನು ನಾನು ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತೇನೆ. '*ವ್ಯಕ್ತಿಭಾಷೆ* (Interlanguage or idiolect - ಎಂಬುದು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಬಳಸುವ ಭಾಷೆ ಯಾ ವ್ಯಕ್ತಿಭಾಷೆ)' ಕಲಿಯುವವರ ವ್ಯಾಕರಣಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥಿತತೆಗೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಮತ್ತೊಂದು ಮೂಲಭೂತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿದೆ (Selinker (ಸೆಲಿಂಕರ್), 1972).

ಎಸ್ಎಲ್ಎ ನಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು

ಕೋರ್ಡರ್ ಅವರ ಅಪರೂಪದ ಪ್ರಬಂಧವು ಎಸ್ಎಲ್ಎ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಆವರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಹಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಹೊರ ತರುತ್ತದೆ. ಅವರು L1 (ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆ) ಮತ್ತು L2 (ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆ) ಎರಡನ್ನೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದಾದರೆ, "ಉತ್ತೇಜನದ ಉಪಸ್ಥಿತಿ ಅಥವಾ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯು ಈ ಎರಡನ್ನೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವ ಮುಖ್ಯ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ" ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ. "ನರ್ಸರಿಗಳು, ಬೀದಿಗಳು ಮತ್ತು ತರಗತಿ

ಕೋಣೆಗಳು" ಕಲಿಯುವವರಿಗೆ ಹೇಗೆ ಗಮನಾರ್ಹವಾದ ಭಿನ್ನ ಉತ್ತೇಜನಾತ್ಮಕ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಮುಂದೊಡ್ಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮ್ಯಾಕ್ನಮೇರಾ (Macnamara) (1973) ಅವರು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ, ಉತ್ತೇಜನದ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಒಂದು ಹೊಸ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಆತಂಕ, ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಧೋರಣೆಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತಹ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳ "ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು" ಮತ್ತು "ಭಾವಾಭಿವ್ಯಂಜಕ ಅಂಶಗಳ" ಬಗೆಗಿನ ಅಧ್ಯಯನದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಉಪವಿಭಾಗವನ್ನಾಗಿ ಸೇರ್ಪಡೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ (Piasecka (ಪಿಯಾಸೆಟ್ಸ್ಕಾ), 2011).

ದತ್ತಮಾಹಿತಿ, ಅಂತರ್ಗ್ರಹಣ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಭಾಷೆ

ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ "ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಭಾಷಾ ರೂಪವನ್ನು ಕೊಡುವ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ಅದನ್ನು ದತ್ತಮಾಹಿತಿ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ," ಏಕೆಂದರೆ "ಕಲಿಯುವವನು ಈ ದತ್ತಮಾಹಿತಿಯನ್ನು, ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅವನ ಅಂತರ್ಗ್ರಹಣ (ಗೃಹೀತ ಮೊತ್ತ)ವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತಾನೆ ಎಂದು ಕಾರ್ಡರ್ ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅವರು ಕಲಿಯುವವರ *'ಅವಯವಭೂತ (built-in)'* ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದರು: "ಅಂತಹುದೊಂದು ಅವಯವಭೂತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಿದೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಿ ವಿವರಿಸುವುದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದೆ". ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯ ("ಮೌನದ ಅವಧಿ" ಯನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಈ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವವನು ಹೊಸ ಭಾಷೆಯನ್ನು ನುಡಿವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲವಾದರೂ ಆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲಾರಂಭಿಸಿರುತ್ತಾನೆ) ಹಂತಗಳ ಕುರಿತಾದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ; ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣಾತ್ಮಕ ರೂಪಿಮೆಗಳ ಅರ್ಜನೆಯ ಕ್ರಮವನ್ನು ಮಗುವಿನ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯ ಕ್ರಮದ ಮಾಹಿತಿಯೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ಮಾಡಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಶೋಧಿಸಲಾಯಿತು (Brown (ಬ್ರೌನ್) (1973); Dulay (ಡ್ಯೂಲೆ) & Burt (ಬರ್ಟ್) (1973, 1974a, 1974b, 1975); Bailey (ಬೇಲಿ), Madden (ಮ್ಯಾಡೆನ್) & Krashen (ಕ್ರ್ಯಾಶೆನ್) (1974); ನೋಡಿ ಒಂದು ವಿಮರ್ಶೆಗಾಗಿ ಕ್ರ್ಯಾಶೆನ್ (1977)).

ಆದರೆ ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಹಂತದಿಂದ ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕೆ ಪ್ರಗತಿ ಸಾಧಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ; ಮುಂದೆ ನಾವೇ ನೋಡುವಂತೆ ಕಲಿಯುವವರು ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಎರಡು ರೂಪಗಳನ್ನು ಬಳಸಬಹುದು. ಇದು ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎ ಯಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಯ ಮೇಲಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿದೆ.

ಅರ್ಥವಾಗತಕ್ಕ ದತ್ತಮಾಹಿತಿ

"ಅರ್ಥವಾಗತಕ್ಕ ದತ್ತಮಾಹಿತಿ" ಇರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯ ಅರ್ಜನೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸ್ಟೀಫನ್ ಕ್ರ್ಯಾಶೆನ್ (Stephen Krashen) (1982, 1985, 1989) ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಹಾಲಿ ಹಂತದ ವ್ಯಾಕರಣ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಮೀರಿದ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ದತ್ತಮಾಹಿತಿ (input) ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುತ್ತದೆ, ಅವರ "*i* + 1" ಆಧಾರ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ *'i'* ಎಂಬುದು ಇದನ್ನು ಸಂಕೇತಿಸುತ್ತದೆ.

ಇದು ಹೊರಗಿನಿಂದ ಕ್ರಮಾನುಗತವಾಗಿ ಅಥವಾ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ರೂಪಿಸಲಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ನಿರ್ಣಯಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದು ಮತ್ತೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಅಲ್ಲದೇ, ತನಗೆ ಏನು ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನಿರ್ಣಯಿಸುತ್ತಾನೆ. ಪ್ರಭು (Prabhu) ಅವರು ನಂತರ ಹೇಳಿದಂತೆ (1987, ಪುಟ 66), "ಒಬ್ಬ ಅದೇ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗೆ ಒಂದು ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಒಂದು ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆಂದು ಅರ್ಥವಾಗಬಲ್ಲ ಒಂದು ಭಾಷೆಯ ಮಾದರಿಯು ಇನ್ನೊಂದು ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥವಾಗದುದಾಗುತ್ತದೆ". ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರಭು ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಅರ್ಥವಾಗುವಿಕೆ ಎಂಬುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ, ಪಠ್ಯದ ಕಾರ್ಯವಾಗಿದೆ, ಮತ್ತು "ಸಮರ್ಪಕತೆಯ ಮಾನದಂಡ" ವಾಗಿದೆ.

ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯು ಬೋಧನಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ (ಅಂದರೆ, ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ) ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆಯೇ? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವಯೋಮಾನವೂ ಒಂದು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಅಂಶವಾಗುತ್ತದೆಯೇ? ಎಲ್ಲ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಅದೇ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಪರಿಣತಿಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು (ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆ ಕಲಿಯುವವರು ತಲಪುವಂತೆ) ತಲಪುತ್ತಾರೆಯೇ; ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಏಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ? ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲು ದತ್ತಮಾಹಿತಿ ಸಾಕಾಗುವುದೇ ಅಥವಾ ಹೊರಬರುವ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು (output) (ಅಥವಾ ಭಾಷಾ ಸೃಷ್ಟಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ) ಸಹ ಅಗತ್ಯವೇ? ಇವು ನಾನು ನನ್ನ ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾಗುವ ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಾಗಿವೆ.

ಬೋಧನಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆ

ಕಾರ್ಯ ವಿಧಾನದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ (ಬೆಂಗಳೂರು ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್)

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಕಲಿಸಲಾಗುವ ಭಾಷೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮಟ್ಟಿಗೆ ವಾಸ್ತವಿಕ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ "ಪ್ರಯೋಗಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ" ಎಂಬುದು ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನೊಂದಿಗಿನ ನಮ್ಮ ಅನುಭವ ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ (Prabhu (ಪ್ರಭು), 1987). ಸಾಮಾನ್ಯ ಭಾಷಾ ಬಳಕೆ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಒಂದು "ಸೃಜನಾತ್ಮಕ", ಸಹಜವಾಗಿ ವ್ಯಾಕರಣ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಬೇಡುವ, ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಪ್ರಯತ್ನದೊಂದಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಸಹಸಂಬಂಧವಿರದ ನಿಯಮಾಧಾರಿತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ಸುಲಭಗ್ರಹಿಕೆಯ (communicational) ಅಥವಾ ಅರ್ಥ ಕೇಂದ್ರಿತ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನವನ್ನು (ಇದನ್ನು "ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಶೀಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ (communicative competence)" ಹೊಂದುವುದನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ "ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಶೀಲತೆ"ಯ ವಿಧಾನದೊಂದಿಗೆ ತಪ್ಪಾಗಿ ಗುರುತಿಸಬಾರದು) ಅನುಸರಿಸುವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ "ಕಾರ್ಯ ವಿಧಾನದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ" ಹೇಗೆ ವಿಕಾಸವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪ್ರಭು ಅವರ ಬೆಂಗಳೂರು ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್ ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಆದ್ದರಿಂದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್‌ನಲ್ಲಿನ ಭಾಷಾ ದತ್ತಮಾಹಿತಿಯು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಚರ್ಚೆ-ಸಂವಾದಗಳ ಮೂಲಕವೇ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ್ದು, ಅದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡ ಅವರ ಸಮಸ್ಯಾ-ಪರಿಹಾರ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ್ದಾಗಿದೆ. ಬೋಧಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಗೆಂದು ತಮ್ಮದೇ ಆದ "ಪ್ರಮಾಣ" ಗಳನ್ನು

ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡರು ಎಂದು ಇದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ದತ್ತ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದಿಂದ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯದ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಇದು ಸಮಂಜಸವಾಗಿದೆ; ಈ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವೈವಿಧ್ಯ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿದ್ದಂತೆ)ದಿಂದ ಹಿಡಿದು ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯಗಳವರೆಗೆ ವ್ಯಾಪಿಸಿರಬಹುದು (ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿನ ತಲ್ಲೀನತೆ ಹಾಗೂ ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮ ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತಂತಿರುವ ಚರ್ಚೆಯನ್ನೂ ನೋಡಿ).

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ, ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆ, ಮತ್ತು ಅಖಂಡ ಭಾಷೆ

ಯಶಸ್ವೀ (ದ್ವಿತೀಯ) ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಪ್ರೇರಿತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮುಖ್ಯವೆಂದಾದರೆ, ತರಗತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ವಿಧಾನ ಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ಏನನ್ನೆಲ್ಲ ನಿಗದಿಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೋ ಅದು ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು “ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪ” ವಾಗುತ್ತದೆ (Newmark (ನ್ಯೂಮಾರ್ಕ್), 1966), ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ನಾಶ ಮಾಡುತ್ತದೆ (Amritavalli (ಅಮೃತವಲ್ಲಿ), 2007). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಗದಿತ ಅಥವಾ ಬೋಧಕರಿಂದ ಆಯ್ಕೆಯಾದ ಪಠ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ತಮಗೆ ತಾವೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸುತ್ತಾರೆ, *‘ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಆಗಿದ್ದವನ್ನೂ ಸಹ’,* ಎಂದು ಅಮೃತವಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಸ್ವಯಂ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಪಠ್ಯಗಳು ಚಿಕ್ಕದಾಗಿರುತ್ತವೆ, ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸೂಕ್ತವಾದ ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿರುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಕಾವ್ಯ, ಪತ್ರಲೇಖನ, ದೃಶ್ಯ-ಶಾಬ್ದಿಕ ಸಾಮಗ್ರಿ ಮುಂತಾದ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ತನ್ನ ಮಿತಿಯನ್ನು ತಾನೇ ನಿಗದಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಸ್ಪದ ನೀಡುತ್ತದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ (ಇದು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ತೇರ್ಗಡೆಯಾಗಲು ಕಲಿಯುವ ಸೋಗು ಹಾಕುವುದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿದೆ). ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಕೇವಲ “ನಿಜವಾದ” ಅಥವಾ “ಮರುಕಳಿಸುವ” ಪಠ್ಯಗಳ ಬಳಕೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ಅಪಾರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತದೆ; ಆದರೆ ವಿಡೌಸನ್ (Widdowson) (1979, ಪುಟ 165) ಅವರು, “ನಿಜವಾದ” ಅಥವಾ ಮರುಕಳಿಸುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾದವುಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆ ಎಂಬುದು “ಭಾಷೆಯ ನಿದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ ನೆಲೆಸಿರುವ ಒಂದು ಗುಣವಲ್ಲ….ಬದಲಾಗಿ ಇದು ಭಾಷಾ ಸಂವಾದದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುವವನ (ಕೇಳುಗನ) ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಗುಣವಾಗಿದೆ.”

ಅಖಂಡ ಭಾಷಾ ಅಭಿಯಾನ್ ಎಂಬುದು ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಲಾದ ಹಲವಾರು ವಿಚಾರಗಳ ಸಾರವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನವಾಗಿದೆ. ಕಥೆ ಓದುವ ಅಥವಾ ಕಥೆ ಕೇಳುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿದಾಗ, ಅದು ಪ್ರಥಮ ಭಾಷಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಾಗಲಿ ಅಥವಾ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಾಗಲಿ, ಅದು ವಯೋಮಾನಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಖಾತರಿ ಪಡಿಸುತ್ತದೆ, ಅರ್ಥದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ, ಪುನರಾವರ್ತನೆಯಾಗುವ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿಯೇ ಕಲಿಯಲು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ವಿರಾಮಚಿಹ್ನೆ, ಕಾಗುಣಿತ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣ ರಚನೆಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ಬಹುಭಾಷಿಕವಾಗಿ ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯ ಹಲವಾರು ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ. ಅಖಂಡ ಭಾಷೆಗೆ ಒಂದು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವಾದ ವಿಷಯ ಪರಿಚಯಕ್ಕಾಗಿ ನೋಡಿ

ಮಂಗೂಭಾಯಿ (Mangubhai) (2011) ಮತ್ತು ಜಾಂಗಿದ್ (Jangid) ಮತ್ತು ಅಮೃತವಲ್ಲಿ (Amritavalli) (2011).

ತಲ್ಲೀನತೆ ಮತ್ತು "ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಮಾಧ್ಯಮ" ಶಿಕ್ಷಣ

ಭಾರತದಲ್ಲಿ "ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮ" ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಬೇಡಿಕೆ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವಲ್ಲಿ "ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮ" ಶಾಲೆಗಳು ಸಾಧಿಸಿರುವ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಯಶಸ್ಸು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನೂ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ದುಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿದೆ (ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದಂತೆಯೇ) ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ "ತಲ್ಲೀನತೆ" ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಭಾರತದ ಅನುಭವವು (ಇದನ್ನು ವಿಕೀಪೀಡಿಯಾ "ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಭಾಷಿಕ ಪರಿಸರ"ದಲ್ಲಿ "ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ L2 (ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆ) ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸಲಾಗುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು" ಎಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ) ಕೆನಡಾದಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನಿಯೀಜಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮುಂಚೆಯೇ ಇದೆ. ನಿಜ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ತಲ್ಲೀನತೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಂಬಲಿಸಲಾಗುವ ಏಕಭಾಷಿಕ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನಮ್ಮ ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿನ ದ್ವಿಭಾಷಿಕ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಇಂತಹ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ವೇನ್ (Swain) (1991) ಅವರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ.

ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಗೆ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾದ ಅವಧಿಯೊಂದುಂಟೇ?

ಮೆದುಳಿನ ಹಾನಿಯಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಭಾಷಾ ನ್ಯೂನತೆಯನ್ನು ಪುನಃ ಆರ್ಜಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ನಮೂನೆಗಳು ಹದಿಹರೆಯದ ವಯೋಮಾನದವರೆಗೂ ಮೆದುಳಿನ ಹಾನಿಯಾಗದ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮರು ಸಂಯೋಜಿಸುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮೆದುಳು ನಮ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದವು ("The critical period hypothesis ("ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಯ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತ")," Lenneberg (ಲೆನ್ಬರ್ಗ್), 1967). ನರಕೋಶದ ನಮ್ಯತೆ (neuronal plasticity) ಎಂಬುದು ಅಂತರಶಿಸ್ತೀಯ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಫಲದಾಯಕ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿದ್ದಿದೆ, ಮತ್ತು ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿಬಿಟ್ಟಿವೆ. ವಯೋಮಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಬಹುವಿಧವಾದ ತಡೆಗಳಿರಬಹುದು ("Cut-offs"): ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 7ನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ನಂತರ ಸ್ಥಳೀಯರಂತೆ ಉಚ್ಚಾರಣೆಮಾಡುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗಬಹುದು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಇತರೆ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಈ ವಯಸ್ಸಿನ ನಂತರ ಅಥವಾ ಹದಿಹರೆಯದ ನಂತರ ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲು ಯಾವುದೇ ಸ್ಪಷ್ಟ ಪುರಾವೆಗಳು ಇಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಶೈಶವಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವು ಶಿಶುಗಳು "ಸರ್ವಸಾಮಾನ್ಯ ಕೇಳುಗ" ರಾಗಿ ಹುಟ್ಟುವರಾದರೂ ಅವರ ಮೊದಲ ವರ್ಷದ ಕೊನೆಯ ಅವಧಿಯ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಅವರ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಧ್ವನಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಮೂಲಕ ಗುರುತಿಸುವುದು ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ ("Tune-out" ಆಗುತ್ತಾರೆ) ಎಂದು ನಿಶ್ಚಯವಾಗಿ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತೆ ವಿದೇಶೀ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ಧ್ವನಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು "ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ("Tune-in" ಆಗುತ್ತಾರೆ)" (ಹಾಗಿಲ್ಲದೆ ಹೋಗಿದ್ದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಶೈಶವಾವಸ್ಥೆ ದಾಟಿದ ನಂತರ "ಸ್ಥಳೀಯ ಉಚ್ಚಾರಣ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು" ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ). ಕೇಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿನ ಈ

ಯೋ-ಯೋ ರೀತಿಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು (yo-yo development - ನೇರ ಮತ್ತು ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಪರೋಕ್ಷ ಮತ್ತು ಅಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದಕ್ಕೂ ಮುಂದಕ್ಕೂ ಹೋಗಿ ಆಗುವ ರೀತಿಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆ) ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯ ಸಹಜ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ (ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಯು ಆಕಾರದ ವಕ್ರರೇಖೆ (U-Shaped curve) ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ).

ವಿಳಂಬವಾಗಿ ಕಲಿಯುವವರು (10ನೇ ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಮೇಲ್ಪಟ್ಟವರು) ಮತ್ತು ಬೇಗನೆ ಕಲಿಯುವವರು (3ನೇ ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಮೇಲ್ಪಟ್ಟವರು) ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಾನವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯ ವಯೋಮಾನ ಯಾವುದೇ ಇರಲಿ, ಮೆದುಳಿನ L1 ಮತ್ತು L2 ಪ್ರದೇಶಗಳು ಒಂದೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಹೊಸ ದಿಕ್ಕಿನೆಡೆಗೆ ತಿರುಗಿಸಿದ ಮೆದುಳಿನ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದೆ (Perani et al.,(ಪೆರ್ನಿ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1998). ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇದು ಕೋಳಿ ಮೊದಲೋ ಅಥವಾ ಮೊಟ್ಟೆ ಮೊದಲೋ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯಷ್ಟೇ ಜಟಿಲವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ: ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ L2 (ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆ) ಮತ್ತು (ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆ) ಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಮೆದುಳಿನ ಒಂದೇ ಪ್ರದೇಶವನ್ನು ಬಳಸುವ ಕಾರಣ ಅವರು L2 ಅನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯುವವರೇ ಅಥವಾ ಒಂದು ಹಂತದ ಪರಿಣತಿ ತಲುಪಿದ ಮೇಲೆ L1 ನ ಅದೇ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ L2 ರೂಪಗೊಳ್ಳುವ ಕಾರಣ ಅವರು L2 ಅನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯುವವರೇ ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿಲ್ಲ.

ಜನ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆ ಕಲಿಯುವಾಗ ಅವರ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯಲ್ಲೂ ಕೆಲವು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಬದಲಾವಣೆಗಳಾಗುತ್ತವೆ (Chang (ಚಾಂಗ್), 2012: Cook (ಕುಕ್), 2008). ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಭಾಷೆಗಳು ಸಾಪೇಕ್ಷ (ಸಂಬಂಧಿತ) ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಾಗಿ ನೆಲೆಸಿರುತ್ತವೆಯೇ ವಿನಾ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಾಗಿ ನೆಲೆಸಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಇದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಾಕರಣದಲ್ಲಿ ವಿಭಕ್ತಿಯ ಅಸಾಂಗತ್ಯ

ಒಂದು ದೋಷಪೂರಿತ ಮಾದರಿ

ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಎಂ.ಎ, ಪ್ರವೇಶಾತಿ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಎರಡು ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ಅಭ್ಯರ್ಥಿಯೋರ್ವ ಬರೆದಿದ್ದ 138 ಮತ್ತು 132 ಪದಗಳ ಎರಡು ಪ್ಯಾರಾಗಳಿಂದ ಆಯ್ದುಕೊಂಡ ಈ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ:

i. Rural childrens can be provided better access to schooling by making their parents aware of the future of their children.... Children in rural areas doesn't go to school for the reason that...

ii. It's a well known fact that "Doctor's are human not God." But do they ever try to gain the position of even a human. For the doctors money is god and the life of a patient is useless.... Doctor's prefer to be in big cities for better sattlement (sic) of their life and job ...

ನನ್ನಂತೆಯೇ ನೀವೂ ಸಹ ಒಬ್ಬ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧಕರಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ ಅಡಿಗೆರೆ ಹಾಕಲಾದ ಕಾಗುಣಿತ, ವಿರಾಮಚಿಹ್ನೆ (punctuation) ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣ ದೋಷಗಳು ನಿಮ್ಮ ಕಣ್ಣಿಗೂ ಬೀಳುವುದು. ಇದನ್ನು ಬರೆದವನು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಅಂಕಿಗಳನ್ನು ಪಡೆದಿರಲಾರ.

ಈಗ ಇದೇ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಒಬ್ಬ ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎ ಸಂಶೋಧಕನ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡೋಣ. ಈಗ ನಮ್ಮ ಕಣ್ಣಿಗೆ ತಪ್ಪುಗಳಷ್ಟೇ ಕಾಣುವುದಲ್ಲದೆ ಅವು ಒಂದೇ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ, ಕೆಲವು ಸಲ ಒಂದೇ ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿ, ಸರಿಯಾದ ರೂಪಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಹಸಂಭವಿಸಿವೆ: *Rural childrens, their children, Children in rural areas; Doctor's, doctors, Doctor's.* "ದತ್ತಮಾಹಿತಿ, ಅಂತರ್ಗ್ರಹಣ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಭಾಷೆ" ಎಂಬ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ತಿಳಿಸಿರುವ ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎ ನಲ್ಲಿನ (ಬೇಕಾದ ರೀತಿ) ವ್ಯತ್ಯಾಸನೀಯತೆ ಇವೇ ಆಗಿವೆ. ಇದು ಏಕೆ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ? ಇದಕ್ಕೂ ಒಂದು ಮಾದರಿಯುಂಟೇ?

ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ ನಾಮಪದ

ಶಬ್ದರೂಪೀಯ ದೋಷಗಳ "ದೋಷಪೂರಿತ ಚಿತ್ರಣ" ಅಥವಾ "ಲೋಪದೋಷಗಳ ಲಕ್ಷಣ" ದ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಏಕವಚನ ಮತ್ತು ಬಹುವಚನದ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮಾಡಲಾರ; ಈ ಏಕವಚನ, ಬಹುವಚನಗಳನ್ನು ಆತನು/ಆಕೆಯು ಬೇಕಾಬಿಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತಾನೆ/ಳೆ. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ, ಬಹುವಚನವು ಸತತವಾಗಿ, ಅದು 'ತಪ್ಪಾ' ಗಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಎದ್ದುಕಾಣುತ್ತದೆ. ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಐ (Specific Language Impairment (SLI) - ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಭಾಷಾ ದೋಷ) ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಬಹುವಚನ ಪ್ರತ್ಯಯ ಸಂಬಂಧೀ ದೋಷಗಳು (ಏಕವಚನಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಬಹುವಚನ ಬಳಸುವುದು) ಬಹಳ ಕಡಮೆ ಇರುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಅಂತಹ ದೋಷಗಳು ಕಂಡುಬರುವುದೇ ಇಲ್ಲ, ಆದರೆ ಏಕವಚನ ಪ್ರತ್ಯಯ ಸಂಬಂಧೀ ದೋಷಗಳು (ಬಹುವಚನಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಏಕವಚನ ಬಳಸುವುದು) ಸರ್ವೇ ಸಾಧಾರಣ ಎಂಬುದನ್ನು ಬಿಷಪ್ (Bishop) (1994) ಅವರು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. ಬರೀ ದೋಷಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದರಷ್ಟೇ ಸಾಲದು ದೋಷಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ವ್ಯಾಪಕವಾದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಮುಖ್ಯವೆಂದು ಇದು ನಮಗೆ ಮನಗಾಣಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾಸಂಗಿಕವಾಗಿ, ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಐ ಸಮುದಾಯವು ತಮ್ಮ L1 ನಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ತೊಡಕುಗಳನ್ನೇ ಸಾಮಾನ್ಯ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ (ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎ) ದೋಷವಿರದ (unimpaired) ಸಮುದಾಯವೂ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ (Paradis (ಪ್ಯಾರಡಿ), 2005).

Doctor's ಎಂಬ "ದೋಷವು" "ಷಷ್ಠೀವಿಭಕ್ತಿ ಚಿಹ್ನೆ (apostrophe) *s"* ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿನ ಗೊಂದಲವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇದು ವಿರಾಮಚಿಹ್ನೆಯ ದೋಷವೇ ವಿನಾ "ವ್ಯಾಕರಣ" ದೋಷವಲ್ಲ. ಒಂದು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಬಹುವಚನ (irregular plural)ದ "ಅತಿಯಾದ ಕ್ರಮಬದ್ಧಗೊಳಿಸುವಿಕೆ (over regularisation)" *childrens* ಎಂಬ ದೋಷಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಇದು ಪ್ರಥಮ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ

ಸಂಭವಿಸುವ ಒಂದು ರೀತಿಯದ ದೋಷವಾಗಿದೆ. ನಮ್ಮ ಅಭ್ಯರ್ಥಿಯ ನಮೂನೆಯಲ್ಲಿನ ಎಲ್ಲಾ ನಾಮಪದಗಳನ್ನೂ ಪರಿಶೀಲಿಸಿದಾಗ, ನಮಗೆ ಕಾಣುವುದು:

- 29 ಸರಿಯಾಗಿ ಬಳಸಲಾದ ಏಕವಚನಗಳು *(aim (2), money (4), disease, life (3), govt. (3), govt. job, private practice, private practise, fact, position, human (2), god, patient, process, oath, beast, school (3)).*
- 20 ಸರಿಯಾಗಿ ಬಳಸಲಾದ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಬಹುವಚನಗಳು (ತಪ್ಪು ವಿರಾಮ ಚಿಹ್ನೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ) *(check-ups, Doctor's (2), doctors, studies (3), cities, areas (2), fees, parents (4), advantages, brother's, sisters, things (2))*
- 5 ಸರಿಯಾಗಿ ಬಳಸಲಾದ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಬಹುವಚನಗಳು *(people (2), children (3))*

ಹೀಗೆ, ಒಟ್ಟು 57 ನಾಮಪದಗಳಲ್ಲಿ 54 ಸರಿಯಾದ ಪದಗಳೂ, ಮತ್ತು 3 ತಪ್ಪುಗಳೂ - childrens, children's and bondages - ಇವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ದೋಷಗಳ ಪ್ರಮಾಣ ಶೆ. 6 ಕ್ಕಿಂತಲೂ ಕಡಮೆ.

ತಪ್ಪುಗಳು ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪದಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿದೆ. *Bondage* ಎಂಬುದು ಒಂದು ಅಮೂರ್ತ ನಾಮಪದವಾಗಿದ್ದು ಇದಕ್ಕೆ ಬಹುವಚನ ರೂಪವನ್ನು ಕೊಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಇನ್ನು childrens/children's ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬರುವುದಾದರೆ, *childs* ಎಂಬ ಸಾಧ್ಯಮಾನವಾದ ದೋಷಪೂರ್ಣ ಪ್ರಯೋಗವಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. *Children* ಎಂಬ ಪದದ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ ರೂಪವು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ, ಆದರೆ ಬಹುವಚನ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಪದೇ ಪದೇ ಬಳಸಲಾಗುವ ನಿಯಮವೊಂದು (productive rule) ಆಗಾಗ ಈ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಬದಿಗಿರಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ ರೂಪವನ್ನು ಅತಿಯಾಗಿ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿಸುವುದು ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧಿಸುವ ನಿಯಮದ ಮತ್ತು ವಿಷಯ/ವಿವರ-ಆಧಾರಿತ ಮನಸ್ಸಿನ ಚಿತ್ರಣಗಳ ಸಹಜ ಲಕ್ಷಣವೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮನಸ್ಸಿನ ಚಿತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಅಸ್ಥಿರತೆ ಇದೆ. ಈ ಅಸ್ಥಿರತೆಯನ್ನು ವಯಸ್ಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಲ್ಲಿನ (18ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯೋಮಾನ) ಜೀವಂತಿಕೆಯ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಂಕೇತವೆಂದು, ಅಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಾಕರಣ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಸಂಕೇತವೆಂದು ಅರ್ಥೈಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

"ಸಹಾಯಕ ಕ್ರಿಯಾಪದ (auxiliary verb) ಮಾಡು" ನಲ್ಲಿ ಮಾಡು ಕ್ರಿಯಾಪದದ ಕಾರ್ಯ

"Children in rural areas doesn't go to school" ಎಂಬ ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿನ ಕ್ರಿಯಾಪದದ ದೋಷವನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದಾದರೆ, ಈಗ ನಾವು ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕ್ರಿಯಾಪದದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಬಳಕೆಯನ್ನು ನೋಡಿ "ಶಬ್ದರೂಪದ ವಾಕ್ಯರಚನೆಯ ಚಿತ್ರ (morpho-syntactic profile)" ವೊಂದನ್ನು ರಚಿಸೋಣ. *Do* ಎಂಬ ಪದದ ಸರಿಯಾದ ಪ್ರಯೋಗವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಒಟ್ಟು 38 ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಮತ್ತು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ, ಧಾತ್ವರ್ಥವಾಚಿಯಲ್ಲದ ಮತ್ತು ಧಾತ್ವರ್ಥವಾಚಿಯ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ *do* ಎಂಬ ಪದದ ಮೂರು ತಪ್ಪು ಪ್ರಯೋಗಗಳಿವೆ.

ಕ್ರಿಯಾಪದ, ತೃತೀಯ ಪುರುಷ, ಏಕವಚನ

The govt spends

ಕ್ರಿಯಾಪದ, ತೃತೀಯ ಪುರುಷ, ಬಹುವಚನ

they try to, do they ever try to; in this process they don't even care for, they forget; they wish to, doctors prefer, they know, they provide

ಕ್ರಿಯಾಪದ *be* (ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ)

their main aim is (2), It's a well known fact, Doctor's are, money is, the life of a patient is, people are poor and are unable..., those things... which are of

ಕ್ರಿಯಾಪದ ed/en (ಕ್ರಮಬದ್ಧ)

can be provided

ಕ್ರಿಯಾಪದ -ed/ -en (ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ)

had taken; must be told; must be fed; must be taught; should be given

ಕ್ರಿಯಾಪದ, ಧಾತ್ವರ್ಥವಾಚಿಯ

their main aim is to earn money (2); try to show; by asking to get; wish to do; prefer to be; Try not to be..., but be; have to look after; in order to; must teach; may help them to; must make them

ಪುನಃ ದೋಷದ ಪ್ರಮಾಣ ಶೇ.6 ಕ್ಕಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು. ಇನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಕೇವಲ *do* ಎಂಬ ಒಂದು ಕ್ರಿಯಾಪದವನ್ನು ಬಳಸುವಾಗ ದೋಷ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ; ಮತ್ತು ಮತ್ತೆ, ದೋಷಗಳು ಸರಿಯಾದ ರೂಪದೊಂದಿಗೆ ಜೊತೆಯಾಗಿದೆ. ಸದರಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ *do* ಎಂಬ ಪದದ ಸರಿಯಾದ ಮತ್ತು ತಪ್ಪಾದ ಪ್ರಯೋಗಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡೋಣ.

ತಪ್ಪು ಪ್ರಯೋಗ : Children...doesn't go to school; they doesn't care for; they doesn't want to...

ಸರಿಯಾದ ಪ್ರಯೋಗ: they don't even care for...; do they ever try to...

ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಸರಿಯಾದ ಮತ್ತು ತಪ್ಪಾದ ರೂಪಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದನ್ನು ನೋಡಿದರೆ ಇದು ವ್ಯಾಕರಣದ ಕುರಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅಸ್ಥಿರ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅಸ್ಥಿರ ತಿಳಿವಳಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವೇನು? ಇದು ನಿರಾಕರಣೆ (negation) ಸೂಚಿಸುವುದೊಂದಿಗೆ ಸಹಾಯಕ ಕ್ರಿಯಾಪದವಾದ *do* ಎಂಬ ಪದಬಳಕೆಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಯೇ? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ನಿಗದಿತ ರೂಪಗಳಲ್ಲಿ *doesn't* ಮತ್ತು *isn't* ಎಂಬ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸುವನೇ? ದತ್ತಾಂಶದಲ್ಲಿ ನಿರಾಕರಣೆ ಸೂಚಿಸುವುದೊಂದಿಗೆ *be* ಎಂಬ ಪದಬಳಕೆಯ ಪ್ರಯೋಗವಿರುವ ನಿದರ್ಶನವಿಲ್ಲ, ಹಾಗಾಗಿ ಒಂದು ಊಹೆಯಾಗಿ ಇದನ್ನು ನಾವು ಕೈಬಿಡಬೇಕು.

ವ್ಯಾಕರಣದ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ತಿಳಿವಳಿಕೆ

ಈ ಕಿರು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಭಾಷಾ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಜ್ಞಾನದ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಇರುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಓರ್ವ ಭಾಷಾತಜ್ಞನ ಪ್ರಕಾರ, ಇಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಜ್ಞಾನದ ಕೊರತೆಯಿದೆ - ಅಂದರೆ ವಿರಾಮಚಿಹ್ನೆ, ಕಾಗುಣಿತ ಬರಹ *(practice/practise),* ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಬಹುವಚನಗಳ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಕೊರತೆ ಇದೆ. ನಿರಾಕರಣೆಯ ಜೊತೆ ಸಹಾಯಕ ಕ್ರಿಯಾಪದ *Do*- ಸೇರಿದಾಗ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಸ್ಯೆ ತಲೆದೋರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವ್ಯಾಕರಣದ ಅಸ್ಥಿರತೆಯೇ ದತ್ತಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ಅಂತರ್ಗ್ರಹಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಅವಕಾಶ ನೀಡಿದರೆ ವ್ಯಾಕರಣದ ಪ್ರಾಮಾಣಿತ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಿ ಬದಲಾಗಬಹುದು ಎಂದು ಸಮರ್ಥಿಸುತ್ತದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಭಾಷೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬಳಕೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬಳಕೆ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಅದೇ ರೀತಿ ವಿಷಯ ವಸ್ತು, ಅಂದರೆ ವಾಗ್ವಾದ, ಮತ್ತು ಸಂಕಥನದ ರಚನೆಯೂ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಆದರೆ ಒಂದು ತರ್ಕಬದ್ಧ ವಾದದ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ಒಂದು ಒಳ್ಳೆಯ ಸಂಕಥನದ ರಚನೆಯನ್ನು ವಾಗ್ವಾದದ ಮತ್ತು ಸಂಕಥನದ ಒಳ್ಳೆಯ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಮಾತ್ರವೇ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಭಾಷೆಯ ನಮೂನೆ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಕೆಯ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುವ ಒಂದು ಭರವಸೆಯನ್ನು ನಮ್ಮಿಂದ ಬೇಡುತ್ತದೆಯೂ ಹೌದು ಹಾಗೆಯೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಭರವಸೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆಯೂ ಹೌದು.

References

Amritavalli, R. (2007). *English in deprived circumstances: Maximising learner autonomy.* New Delhi: Cambridge University Press.

Bailey, N., Madden, C. & Krashen, S. D. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning, 24*(2), 235.

Bishop, Dorothy. (1994). Grammatical errors in Specific Language Impairment: Competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics, 15*(4), 507-550.

Brown, Roger. (1973). *A first language.* Cambridge: Harvard University Press.

Chang, Charles B. (2012). Rapid and multifaceted effects of second-language learning on first-language speech production. *Journal of Phonetics, 40*(2), 249-268.

Cook, Vivian. (2008). *Second language learning and language teaching.* London: Arnold.

Corder, S. Pit. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics, 5,* 161-170. Retrieved from http://www.uky.edu/~ tmclay/Corder%201967.pdf

Dulay, Heidi & Burt, Marina. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning, 23*(2), 245.

Dulay, Heidi & Burt, Marina. (1974a). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning, 24*,37-53.

Dulay, Heidi & Burt, Marina. (1974b). You can't learn without goofing. In Jack Richards (Ed.), *Error analysis* (pp. 95-123). New York: Longman.

Dulay, Heidi & Burt, Marina. (1975). Creative construction in second language learning and teaching. In Dulay and Burt (Eds.), On *TESOL '75: New directions in second language learning, teaching, and bilingual education: Selected papers from the Ninth Annual TESOL Convention,* pp. 21-32. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Jangid, Gita & Amritavalli, R. (2011). Whole language, story reading, and children's writing. *The EFL Journal, 2*(2), 15-37. Hyderabad: The EFL University Press. Retrieved from http://www.openhumanitiesalliance.org/journals/eflj

Krashen, S. D. (1977). Some issues relating to the monitor model. In H. Brown, Carlos Yorio, & Ruth Cryme, *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice: On TESOL '77: Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages* (pp. 144-158). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition. Ox*ford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* New York: Longman.

Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for The input hypothesis. *Modern Language Journal, 73*(4), 440-464.

Lenneberg, Eric. (1967). *Biological foundations of language.* New York: Wiley.

Macnamara, John. (1973 [1983]). Nurseries, streets and classrooms: Some comparisons and deductions. In Oller & Richard-Amato (Eds.), *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers* (pp. 259-266). Rowley, MA: Newbury House. (Original work published 1973)

Mangubhai, Francis. (2011). Reading, whole language, and second language learning: A personal journey. *The EFL Journal, 2*(2), 1-13. Hyderabad: The EFL University Press. Retrieved from http://www.openhumanitiesalliance.org/journals/eflj

Newmark, Leornard. (1966 [1983]). How not to interfere with language learning. In Oller & Richard-Amato (Eds.), *Methods that work. A smorgasbord of ideas for language teachers* (pp. 48-55). Rowley, MA: Newbury House. (Original work published 1966)

Paradis, Johanne. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36,* 172-187. Retrieved from https://sites.ualberta.ca/~ jparadis/paradis_LSHSS%20copy.pdf

Perani, Daniela et al. (1998). The bilingual brain: Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain, 121,* 1841-1852. Retrieved from www.lscp.net/.../Perani_PSDDBCFM_ 1998_Bilingual_brain_ proficiency.

Piasecka, L. (2011). Current views on foreign language reading motivation. In Janusz Arabski & Adam Wojtaszek, (Eds.) *Individual learner differences in SLA.* North York, ON: Multilingual Matters.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy.* Oxford: Oxford University Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10,* 209-241.

Sridhar, S. N. (1994). A reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly, 28*(4), 800-805. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/3587565

Swain, Merrill. (1991). French immersion and its offshoots: Getting two for one. In Barbara Freed, (Ed.) *Foreign language acquisition research and the classroom.* Lexington, MA: Heath.

Widdowson, H. G. (1979). The authenticity of language data. In H. G. Widdowson, (Ed.) *Explorations in Applied Linguistics,* 163-172. Oxford: Oxford University Press.

ಆರ್. ಅಮೃತವಲ್ಲಿ ಅವರು ಹೈದರಾಬಾದಲ್ಲಿನ ದಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಆಂಡ್ ಫಾರಿನ್ ಲ್ಯಾಂಗ್ವೇಜಸ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಭಾಷಾ ವಿಜ್ಞಾನದ ಪ್ರೊಫೆಸರಾಗಿ 2015 ರಲ್ಲಿ ನಿವೃತ್ತಿ ಹೊಂದಿದರು. ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರ (ಶಬ್ದರೂಪ, ವಾಕ್ಯರಚನೆ), ಸಹಜ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಪ್ರಥಮ ಮತ್ತು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ, ಹಾಗೂ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತಿರುವ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಜ್ಞಾನ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಅವರ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಶೋಧನಾ ಆಸಕ್ತಿ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ.

ಅನುವಾದಕರು: ಟಿ.ಎನ್. ವಾಸುದೇವ ಮೂರ್ತಿ/ ಪರಿಶೀಲಕರು: ಎಂ.ಜಿ. ಹೆಗ್ಡೆ

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching*, Volume 6 Number 1 Issue 11 January 2017